

Desenvolvimento integrado de competências linguísticas e de compreensão histórica através do uso da narrativa: Da teoria à prática.

Maria Luísa Amaral Varela de Freitas^{1*} e Maria Glória Santos Solé^{**}

Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança

luisavf@iec.uminho.pt e gsole@iec.uminho.pt

Nesta comunicação apresenta-se uma muito breve abordagem da investigação no campo dos estudos sociais, em especial da compreensão histórica. Numa perspectiva muito ligada à prática apresenta-se uma vertente, muito pujante no Reino Unido, da qual se encontra uma boa síntese na significativa obra colectiva de que Pat Hoodless é editora: *History and English in the Primary School: Exploring the Links* (História e Inglês na Escola Primária: Explorando as Relações).

A ligação entre a aprendizagem dos Estudos Sociais, particularmente da História, e da língua, no nosso caso o Português, é o foco desta comunicação. Privilegiamos a narrativa e a compreensão histórica; no entanto, não deixam de se abordar outros aspectos, quer ligados à oralidade quer à escrita, em que há uma clara relação entre o ensino de Estudos Sociais e de Português.

Apresentam-se ainda duas planificações de exploração de narrativas, uma lenda histórica e um conto para crianças pequenas, utilizando uma estrutura desenvolvida pelas autoras.

¹ * Maria Luísa Amaral Varela de Freitas é professora associada e é docente do Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna. Licenciada em História pela Universidade de Lisboa e Mestre em História da Arte, pela Universidade Nova de Lisboa, a partir do doutoramento em Educação, na Universidade de Iowa – USA, enveredou, no domínio da docência e da investigação, pelo estudo do meio social, sendo a aprendizagem de história por crianças e a educação para a cidadania as suas áreas de eleição. Desenvolveu um projecto sobre análise de manuais de estudo do meio tendo em especial atenção a perspectiva das crianças. Uma das conclusões que apontava claramente para a importância que as crianças atribuem aos valores e atitudes contribuiu para que nos últimos anos tenha participado activamente no Projecto Europeu - CICE – Children's Identity and Citizenship in Europe – A Thematic Network.

^{**} Maria Glória Santos Solé é docente do Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna, no Instituto de Estudos da Criança, na Universidade do Minho. Licenciada em História e Ciências Sociais pela Universidade do Minho e Mestre em História das Instituições e Cultura Moderna e Contemporânea, pela Universidade do Minho, na área de Demografia Histórica, com a dissertação “Meadela Comunidade Rural do Alto Minho: Sociedade e Demografia - 1593-1850”, doutoranda na área de Estudos da Criança na Universidade do Minho, com o projecto: “O Ensino da História no 1.º ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo histórico nas crianças e os contextos para o seu desenvolvimento”. As suas áreas de eleição são a história da vida quotidiana e da família. Integra projectos de investigação sobre o ensino da História a crianças e o desenvolvimento de competências de aprender a aprender.

Em comunicação publicada nas actas do *VII Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía* apresentámos uma comunicação intitulada: *O Uso da Narrativa nos Estudos Sociais*. Pretendemos evitar repetições nesta comunicação, pelo que se remete para Freitas e Solé (2003) para informação mais aprofundada, em especial sobre a importância da narrativa nos Estudos Sociais e aspectos de fundamentação e implementação da construção de narrativas nas aulas seguindo a técnica *O Fio da História*. Sobre este último ponto existem algumas obras em português (Egan, 1994; Esteves-Máximo, 1998; e Roldão, 1995 e 1996) e três *sites* onde se pode encontrar informação muito útil.²

Relações entre o uso da linguagem no ensino de História e de Português

Husbands (1996) considera que as ideias que se tem sobre a linguagem afectam de uma forma muito significativa as ideias sobre aprendizagem da história:

[S]e há relação directa da forma como descrevemos o passado e como o passado 'foi' – se a linguagem proporciona apenas uma forma de 'etiquetar' o passado, há um certo número de implicações acerca da comunicação que necessitam ser desenvolvidas. De igual modo, se as relações entre a linguagem com que se descreve o passado e a experiência das pessoas do passado, é vista de uma forma mais interpretativa, há também claras implicações para os professores e para os alunos. (p. 40).

Num quadro esclarecedor, de que apresenta uma adaptação que se inclui no Anexo 1, a autora apresenta as formas como se actua se se perfilha um sistema de linguagem com 'etiquetas' ou rótulos ou um sistema de linguagem como interpretação. Em termos muito genéricos podemos considerar que a primeira abordagem é própria de uma história tradicional, fixa, 'objectiva', e a segunda de uma história em construção, uma história dinâmica em que não existe apenas uma única causa e interpretação para os acontecimentos. É esta última a nossa concepção de história, é ela que torna muito mais significativa as relações entre o ensino da História e da língua, que justifica e enforma esta comunicação.

Julgamos também que é de esclarecer a nossa posição sobre as referidas relações entre o ensino da língua e das outras disciplinas. "É incontestável que, no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, se adquirem e desenvolvem competências transversais, que cada aluno utiliza nas diversas disciplinas e no quotidiano da sua vida extra-escolar" (<http://www.app.pt/index5.html>). Esta é uma das 27 conclusões que estão incluídas no Relatório da 5ª edição do Encontro Nacional da Associação de Professores de Português (APP) - Aveiro, Portugal - 29, 30 e 31 de Janeiro de 2003 - *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português*.

De facto, nós também consideramos que nunca é excessivo salientar que a linguagem tem um papel crucial nas aprendizagens das diversas disciplinas. Em História desempenha um papel muito especial e, mesmo defendendo o potencial da gravura para a aprendizagem de História por crianças pequenas, as imagens só por si não têm qualquer significado, elas são motivadoras de diálogo, estimuladoras do pensamento que se desenvolve muito especialmente através da linguagem. A linguagem desempenha um papel muito importante quer na aprendizagem de História,

² A página pessoal de K. Egan (www.educ.sfu.ca/people/faculty/kegan/), com links para várias outras páginas sobre a sua pedagogia; uma das muitas páginas sobre Storyline, como é conhecida, nos países do norte da Europa, a técnica ligada a Fred Rendell (<http://www.storyline.org/history1.html>); e a página pessoal de Margit McGuire que difundiu a técnica do *Storyline* nos Estados Unidos com a designação de *Storypath* (<http://fac-staff.seattleu.edu/mm McGuire/storypath.html>).

do desenvolvimento do pensamento histórico pelas crianças, quer nas investigações dos historiadores. A linguagem não se associa apenas, nem particularmente, a um ensino de história expositivo; as crianças necessitam ainda mais de dominar a linguagem quando são elas próprias a desenvolver investigação, a questionarem uma simples imagem. Como se explicou acima são dois tipos diferentes de sistemas de linguagem que estão associados a duas diferentes concepções de História.

Julgamos, porém, que aquela conclusão do relatório do encontro de Português representa apenas uma face da moeda. Esperamos que das várias propostas para novos temas dos encontros seja escolhida a última proposta “trans- e interdisciplinaridade”. Todas as disciplinas podem contribuir para a aprendizagem da língua. Nunca é demasiado reforçar que o domínio da língua portuguesa é uma das quatro formações “transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas”. (Preâmbulo do Decreto-Lei 6/2001). Achámos que valeria a pena verificar como é que no *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (CNEB-CE) é considerada a essa formação transdisciplinar e 3ª competência geral (cger): “Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação”. (ME/BEB, 2001, p. 15). Parece-nos ser evidente que não se trata de usar, aproveitando apenas os conhecimentos que os alunos já adquiriram na disciplina de Português, mas que também se desenvolvam os conhecimentos de acordo com as características de cada área e nessas mesma áreas, como se pode verificar pelo que se escreve em relação à *operacionalização transversal, operacionalização específica e às acções a desenvolver por cada professor*. Em relação ao que se exemplifica na *operacionalização transversal*, se bem que todas sejam importantes, realçamos duas das cinco sugestões:

- Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, “**numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento**” (sublinhado nosso);
- “Promover o gosto pelo uso correcto e adequado do seu funcionamento” (ME/DEB, 2001, p. 19).

Em relação às *acções a desenvolver por cada professor* (e sublinhamos, **por cada professor de cada área**) as duas primeiras, das cinco sugestões, são particularmente clarificadoras:

- Organizar o ensino prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos;
- Promover a identificação e a articulação dos contributos de cada área do saber com vista ao uso correctamente estruturado da língua portuguesa (ME/DEB, 2001, p. 19).

A *operacionalização específica* deve ser realizada no âmbito de cada área/disciplina. Vejamos o que acontece em relação ao Estudo do Meio, da História e da Geografia. Quanto ao Estudo do Meio essa competência é utilizada em termos muito gerais indicando o número da cger e aparece associada a afirmações que também são válidas para muitas outras cger; num dos casos aparece mesmo associada a sete competências.

Em relação a experiências de aprendizagem, a propósito das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) sugere-se o uso, em CD-ROM, de enciclopédias, e dicionários. Fazem-se ainda as seguintes considerações:

A utilização de vocabulário específico bem como o uso de termos técnicos e científicos³ só devem ser introduzidos quando corresponderem a uma necessidade da criança e quando servirem para comunicar as ideias a eles associadas.⁴ Mesmo outras palavras, não científicas, podem constituir uma barreira para a comunicação e compreensão de determinados conceitos. Quando uma palavra nova é introduzida, é necessário discutir com a criança o seu significado e inseri-la em frases traduzindo situações várias em que a nova palavra adquira significado (ME/DEB, 2001, p. 80).

Sobretudo na última frase da transcrição assume-se que no Estudo do Meio se pode promover, de forma sistemática, o uso da língua. Seria interessante que tivessem sido apresentado um exemplo. O termo *genealogia*, ou a expressão *árvore genealógica* é utilizado em vários anos. No entanto, não bastará ir repetindo que fazem a sua árvore genealógica e escrever junto a palavra. Deverá ser usado o termo, ou expressão, várias vezes integrados em frases ou textos e explicada a sua formação; só assim a palavra não será deturpada. De forma mais ou menos explícita há ainda as seguintes referências que apontam para o desenvolvimento de competências associadas à língua:

“Participação na discussão sobre a importância de procurar soluções individuais e colectivas visando a qualidade de vida “(ME/DEB, 2001, p. 83).

“Exprime, fundamenta e discute ideias pessoais sobre fenómenos e problemas do meio físico e social com vista a uma aprendizagem cooperativa e solidária” (ME/DEB, 2001, p. 84).

Quanto à História, na medida em que o documento se organiza de acordo com os três grandes “núcleos que estruturam esse saber” (p. 87), e um deles é a “Comunicação em História”, criam-se elevadas expectativas em relação às relações que se venham a estabelecer com a língua. A *comunicação em História* relaciona-se explicitamente com a competência geral relativa à língua portuguesa (cger3). Em relação a *experiências de aprendizagem gerais* menciona-se: apresentação oral e escrita da pesquisa histórica, recurso a bibliotecas, intercâmbio com alunos de outras regiões/culturas, participação em debates, colóquios, mesas redondas e painéis. Apresenta-se no Anexo 2 um quadro em que se refere mais especificamente cada um dos núcleos que são apresentados por ciclo; neste caso interessa-nos o que se refere ao 1º ciclo.

A espacialidade tem enorme importância para a compreensão histórica e a Geografia aborda aspectos que se ligam de forma evidente com esse ponto. Por outro lado, a Geografia contribuiu muito significativamente para o Estudo do Meio no 1º ciclo, concretamente do meio social. Assim, apresenta-se também um quadro, no Anexo 3, semelhante ao que se apresentou para a História, para evidenciar como esta disciplina contribuiu para a aprendizagem da língua portuguesa.

É gratificante verificar que tanto no caso da Geografia como no da História os exemplos concretos de *operacionalização específica* em relação à competência do desenvolvimento da língua (cger3) existem de facto e são esclarecedores. Importante é que os professores os interiorizem. O caso da História é ainda mais significativo na medida em que se verificou não se passar o mesmo em relação à educação para a cidadania, outra das formações transdisciplinares e quanto à cge9 *Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns* (Freitas & Freitas, 2002). Há referências, tanto na História como na Geografia, à utilização de histórias, a textos narrativos em geral, a

³ O Estudo do Meio também engloba o Meio Físico e infelizmente é provável que quando se refere esses termos técnicos e científicos só se tenha em mente as ciências naturais.

⁴ O que parece mais que óbvio.

textos descritivos, a textos argumentativos e várias vezes ao desenvolvimento da expressão escrita e oral directamente, ou através das actividades sugeridas, como por exemplo, o registo de recolhas em várias fontes, entrevistas, discussão, diálogo, debates, etc.

Na realidade aprender e ensinar História ou Estudos Sociais em geral implica uma utilização de linguagem seja qual for a metodologia seguida: falar, ouvir, ler, escrever, pesquisar documentos, são competências necessárias no processo de investigação histórica para o uso de fontes, a compreensão histórica, e a comunicação dos resultados da pesquisa histórica. Sem um desenvolvimento adequado da linguagem não será possível aprender História, mas, por outro lado ao aprender História desenvolve-se a linguagem em várias dimensões como salienta Hoodless, com base em teorias de desenvolvimento da linguagem, em especial de

Halliday (1975), Britton (1970) e Carter (1990) que defendem que a linguagem está embebida em cultura e é criada para fins e audiências específicas. A história está particularmente colocada para proporcionar um conjunto completo de contextos para as diferentes funções da linguagem e também têm o potencial para desenvolver tanto a precisão como a criatividade (1998, p. 2)

A teoria funcionalista da linguagem de Halliday, um linguista inglês que começou por se dedicar ao desenvolvimento da linguagem pela criança, tem tido uma grande influência entre educadores não só na Inglaterra como na Austrália e mesmo nos Estados Unidos. A sua visão sobre a linguagem e a sua aprendizagem tem sido utilizada em vários campos desde o científico (física, por exemplo) ao da aprendizagem por computadores. A sua teoria da aprendizagem da linguagem consiste em aprender a linguagem, aprender acerca da linguagem e aprender através da língua. Na medida em que salienta os contextos da aprendizagem o problema dos tipos de linguagem, por extensão géneros literários, articula-se particularmente com as suas teorias.

Não pretendemos entrar em campo que não é da nossa especialidade mas julgamos necessário explicar, ainda que sucintamente alguns dos pontos muito focados das suas teorias sobretudo por se relacionarem com estudos que apresentamos. Assim, ligando os dois aspectos, apresentamos o Quadro nº 1, na página seguinte, em que se sintetizam ambos, identificando e caracterizando minimamente as várias funções da linguagem ao mesmo tempo que se exemplificam essas funções através da aprendizagem de Estudos Sociais com base num estudo de Fry, Philips, Lobaugh e Madole (1996).

Também Bicknell (1998) realizou um estudo com crianças de jardim-de-infância em que procurou desenvolver a linguagem, partindo das teorias de Halliday. Desenvolveu um projecto sobre história local e verificou que quer no diálogo quer nos momentos de *role-playing* as crianças utilizavam a linguagem com várias das funções identificadas por Halliday. Concluiu que o projecto potenciou extraordinariamente o desenvolvimento da linguagem nas crianças.

Sampson, Grugeon e Yiannaki (1998) salientam, a partir de Halliday (1978), a ideia de linguagem como semiótica social. Dão ainda relevo ao facto de esse modelo "ver a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas como um *continuum* de acção para reflexão" (p. 145). Procuraram estudar como e quando devem os professores intervir para que os alunos passem de um uso da linguagem com base na sua experiência pessoal, uma linguagem comum, para um discurso próprio da disciplina que os ajudará a compreender as tarefas que devem desenvolver, no caso para desenvolverem a compreensão histórica. Concluem que os conceitos chave e a terminologia específica da disciplina pode ser ensinada tal como estudos de Hilary Cooper tinham demonstrado. Em estudo apresentado por esta mesma autora em que se procurou associar sistematicamente o ensino de história e de inglês (língua

materna) no âmbito de um estágio pedagógico, é através de um diário da professora da classe e das palavras das crianças por esta transcritas, que dá conta dos resultados finais do estudo. A professora aponta duas vantagens do estudo, a de ter permitido poupar tempo, mas, mais importante, o ter contribuído para que as crianças tivessem aprendido a utilizar correctamente conceitos essenciais de história, explicando que “nós temos de lhes dar ‘as ferramentas para o trabalho’ se elas vão aprender a falar confiadamente sobre o passado” (1998, p. 176). As histórias que leram e os *role-playings* que organizaram fizeram com que as crianças desejassem de facto saber como viviam as pessoas no passado, as suas necessidades e sentimentos. Por outro lado todas as competências do inglês foram desenvolvidas, o falar e ouvir, sobretudo através de questões e discussões, o ler por prazer e para informação, o escrever utilizando vários géneros de escrita, para fins e públicos concretos. Em relação às crianças, queremos salientar apenas um dos pontos: “adquiriram conhecimentos, compreensão e *skills* em história e inglês de uma forma que os tornavam significativos, excitantes e divertidos” (p. 177)

Quadro nº 1 - Categorias das funções da linguagem segundo Halliday (1973, 1975)

Tipo de linguagem/ função	Definição	Exemplos de aprendizagens de linguagem através de estudos sociais
Instrumental	Usada para obter coisas, isto é, para satisfazer necessidades	Carta a solicitar informações a um museu
Reguladora	Usada para controlar o comportamento dos outros	Regras para a turma
Interaccional	Usada para estabelecer e manter relações sociais	Carta para um aluno com que se faz intercâmbio
Pessoal	Usada para expressar pensamentos e opiniões	Reacções à leitura de uma história sobre o Holocausto
Imaginativa	Usada para expressar pensamentos criativos, por vezes fantásticos	Títulos para artigos de revistas sobre por exemplo um imigrante italiano no início de 1900
Heurística	Usada para obter conhecimento e aprender também acerca da linguagem	Entrevistas a líderes da comunidade para aprenderem sobre o governo
Informativa	Usada para comunicar informação.	Criar e partilhar uma linha de tempo.

Adaptado de Fry, Philips, Lobaugh e Madole (1996, p.79)

Desenvolvimento da linguagem através do uso de objectos, gravuras e história oral

Antes de nos debruçarmos mais detalhadamente sobre o uso de histórias para aprendizagem de História e Português não queremos deixar de referir as potencialidades do uso de objectos (Nulty, 1998; Cooper, 1995, Hawkes, 1996 e Durbin, Morris e Wilkson, 1996), gravuras (Harnett, 1993, 1998, 2002) e ainda de história oral (Redfern, 1998) se bem que a história oral possa muitas vezes associar-se a histórias, a narrativas. Todos os autores são unânimes em salientar as potencialidades do uso de objectos para levar as crianças, mesmo as mais inibidas, a colocarem questões e formularem e testarem hipóteses. Nulty (1998) relata um estudo em que utilizou objectos para promover saber ouvir e falar num 1º e 2º anos. Pretendeu que as crianças resolvessem problemas que se colocavam sobre os objectos. Através dos objectos procurava-se despoletar a discussão. Depois de se exemplificar com algumas questões as crianças são elas próprias capazes de colocar

questões (interrogar as fontes, e colocar hipóteses). Salienta também as virtualidades para usarem uma grande variedade de palavras descritivas de diversas formas. Em especial os objectos históricos “apresentam uma oportunidade especial para a descrição devido a serem únicos e rodeados de mistério” (p. 23). Refere ainda que o uso de objectos para aprendizagem de história proporciona uma das melhores estratégias para o professor desenvolver competências de falar e ouvir e de as avaliar. Esta potencialidade para avaliar o desenvolvimento da linguagem é muito significativa dada a dificuldade em realizar essa avaliação. Hawkes (1996) avaliou também de forma sistemática e, a propósito do teste das histórias escritas, afirma que o grupo que trabalhou com objectos, em relação ao que trabalhou com fotografias dos objectos

foi mais factual e descritivo. Estas crianças mostraram uma capacidade para descrever em pormenor uma ou mais características do período e escreveram as suas histórias no contexto do período. O grupo de controlo foi menos descritivo e perdeu os pormenores do grupo alvo. O seu trabalho escrito não mostrou evidência histórica e era mais mítico (p. 34).

No estudo que Nulty realizou conseguiu verificar em diversas crianças várias categorias de “conversa” que demonstram só por si a importância do uso dos objectos na sala de aula para desenvolver a linguagem. Essas categorias foram: *Falar sobre o a finalidade ou o propósito; desenvolvimento muito cuidadoso de ideias com muito cuidado, com base em pormenores bem observados; descrições; linguagem de resolução de problemas; resposta a ideias de outros e troca de opiniões*. Por comparação com grupos que não utilizaram objectos verificou-se que os que usaram objectos desenvolveram mais ideias sobre o que fazer, mais hipóteses para testar, observaram melhor os acontecimentos, propuseram mais explicações e foram capazes de delinear melhor a tarefa.

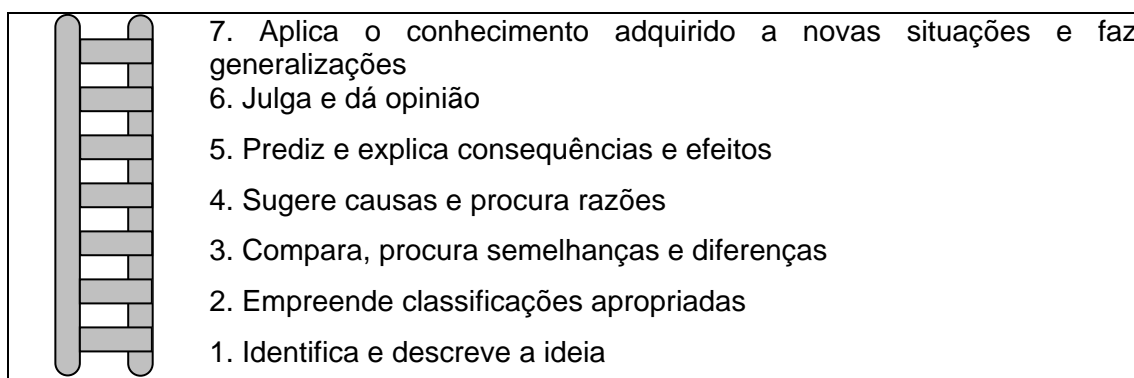
Embora não seja bem sobre o assunto que estamos a tratar não queremos deixar de salientar que muitos dos bons resultados que se obtiveram com o uso de objectos, tal como a autora refere, pode também ter sido devido ao facto de os alunos terem trabalhado em pequenos grupos, nos quais se sentiram muito mais confiantes. Julgamos que será uma boa estratégia para trabalhos iniciais de grupo, quando ainda não estão muito familiarizados com metodologias de aprendizagem cooperativa.

Quanto à exploração de imagens, desde pinturas a fotografia e *cartoones*, apenas queremos salientar estudos de Penélope Harnett (1993, 1998 e 2002) por estarem direccionados para salientar as conexões entre o ensino de História e Língua Materna. O capítulo incluído em uma das obras de referência sobre o assunto foca desta comunicação, *History and English in Primary School: Exploring the Links* contém sugestões e informação particularmente relevantes. Assim, Harnett (1998) relembra que é através da linguagem, da conversa das crianças com adultos e mesmo com outras crianças com um nível de desenvolvimento superior, que se pode ajudar a aprender “na” *zona de desenvolvimento próximo*, aquele nível de resolução de problemas que as crianças não são capazes de atingir sozinhas mas o conseguem com a orientação de um adulto. Todos nós já pudemos verificar como, mesmo pais desconhecedores deste importante contributo de Vygotsky (1978), ajudam os filhos a compreenderem melhor uma *história* explorando as gravuras dos livros de contos, colocando questões e respondendo a outras. Portanto, são múltiplas as oportunidades de através da exploração de gravuras, se conversar com a criança, esta falar, e isso é de extrema importância para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem. Com gravuras⁵, tal como com objectos, as crianças são capazes de descrições muito mais ricas, rigorosas e pormenorizadas, utilizando uma variedade de adjetivos e de

⁵ Não se trata, como no caso do estudo de Hawkes (1996), de fotografias de objectos mas gravuras ricas de cor e pormenores sugestivos sobre a época a que se reportam, ou, como preferimos, em que foram realizadas.

advérbios, etc. As imagens são também propiciadoras para colocar questões e hipóteses e testá-las. As crianças, com a ajuda do professor, são capazes de colocar questões cada vez mais complexas, em relação à compreensão histórica, permitindo uma avaliação desse desenvolvimento. A esse propósito a autora apresenta, com base em Kimber et al. (1995), as várias etapas do pensamento histórico. Não resistimos a apresentar a adaptação dessas etapas utilizando também a metáfora da escada (figura nº 1), até por essas etapas se também se adequarem muito bem quando se analisam histórias. É igualmente de salientar que as gravuras, como aliás os objectos, se prestam não apenas para desenvolver competências de descrição mas também são motivadores para a criança, levam à criação de narrativas muito curiosas e mais longas.

Figura nº 1 - Passos do pensamento histórico



(Harnett, 1998, p. 80)

Apresenta-se no Anexo 4, uma adaptação de um quadro intitulado *Oportunidades para desenvolver os elementos chave do processo de compreensão histórica através da análise de gravuras* por constituir uma óptima síntese sobre como usar gravuras de modo a abordar todo o processo de compreensão histórica e, ao mesmo tempo, fornecer exemplos de diversificadas ocasiões para actividades directamente ligadas ao ensino da língua, desde diálogos a entrevistas e escrita de vários tipos de textos, de títulos e legendas, a longas narrativas. Os elementos chave considerados são: cronologia, quantidade e profundidade do conhecimento e compreensão histórica, interpretação histórica, pesquisa histórica, e organização e comunicação.

Em relação à história oral, Redfren (1998) apresenta dois projectos, sendo um com crianças do 1º ano. Concordamos que de facto através da história oral se podem usar todos os elementos chave do processo de compreensão histórica, acima mencionados, e que a história oral se adequa ao desenvolvimento de pesquisa mesmo por aquelas crianças que ainda não são ainda proficientes na escrita. Podem gravar as entrevistas e as conversas dentro da sala de aula feitas por testemunhas importantes mas também podem questionar os familiares sobre assuntos limitados de modo a não esquecerem as respostas quando falarem sobre isso na escola. Podem ainda levar para a escola objectos e gravuras para completarem a informação oral. A história oral, na medida em que lida com um tempo relativamente curto é de mais fácil apreensão cronologicamente. Por outro lado, as pessoas não especialistas usam linguagem mais acessível às crianças. Oferece ainda uma gama muito variada de conhecimentos em quantidade e profundidade e permite confrontar de forma fácil diferentes versões ou interpretações dos mesmos acontecimentos. Quanto à organização e comunicação a história oral propicia o desenvolvimento de uma grande variedade de competências do domínio da língua, e sobretudo se as crianças já dominam a escrita, podem transcrever com rigor, colocar títulos, fazer quadros, pesquisar significados, etc.

Corremos o risco de ser repetitivas mas não pode deixar de se salientar como as crianças se envolvem na elaboração de questões com uma maior sofisticação e com um propósito bem determinado e como são capazes de elaborar outras quando estão a realizar as entrevistas, tendo portanto um propósito ainda mais evidente e adequando-se à situação. Mais importante ainda é a oportunidade para desenvolver competências de saber escutar e reflectir pois só ouvindo e reflectindo são capazes de colocar novas questões de variados tipos: para esclarecimento factual, para descrição de sentimentos, para dar opiniões, etc. É também uma oportunidade para as crianças reformular as questões tornando-as mais claras e precisas. As entrevistas gravadas permitem uma enorme variedade de actividades relacionadas com a aprendizagem da língua, desde o escrever com precisão o que foi dito até realizarem interpretações com base em vários momentos da conversa/entrevista, a procurarem significados para termos desconhecidos, a elaborarem quadros síntese. Podem também reflectir sobre a língua, por exemplo sobre diferentes termos usados por diferentes pessoas de acordo com a profissão, ou idade, etc. É ainda possível elaborarem narrativas, em pequenos grupos, centradas em determinados aspectos e, tendo por base o conjunto da informação recolhida e já tratada nos grupos, criarem uma narrativa colectiva que podem ilustrar com gravuras da época ou realizadas por alunos que tenham menos competências para a escrita.

Em relação ao processo histórico e o processo da escrita Husbands (1996) apresenta um esquema em que se apresentam vários tipos de escrita, desde a mais complexa, como a escrita de ensaios, a processos em que, embora requerendo alguma elaboração mental, pouco se escreve, como o fazer 'etiquetas' para posters. Apresenta-se esse esquema no Anexo 5 pois exemplifica não apenas os vários tipos de escrita que se podem associar à aprendizagem de história como é um bom exemplo de escrita com finalidades bem determinadas.

A narrativa e a aprendizagem de História associada à aprendizagem do Português

E, finalmente, vamos centrar-nos mais especificamente sobre o uso da narrativa. Também neste ponto salientaremos mais a corrente inglesa por ter mais associações com a língua. Focamos as contribuições de Cox e Hughes (1998) com um cariz muito prático, as de Hoodless (1998,) em que se descrevem mais investigações e ainda a de Husbands (1996) que em alguns aspectos se situa a um nível de sistematização, de teorização. A Hilary Cooper, que esteve no início deste movimento de relacionamento da aprendizagem de história e língua materna, já se fizeram algumas referências e pode associar-se a vários dos pontos que salientamos com base noutros autores.

Em relação à corrente norte americana, são de mencionar sobretudo os trabalhos de Linda Levstik, individualmente ou em várias colaborações, nas quais se salientam as potencialidades da narrativa, mas remetemos para a comunicação sobre um tema semelhante ao desta já mencionada no início deste texto. Acrescentaremos a opinião de alguns autores que apesar de perfilharem muitas das ideias de Levstik também salientam os riscos que se podem correr se se utilizarem histórias quase exclusivamente.

Cox e Hughes depois de salientarem que no passado e mais recentemente em sociedades de cultura oral a História era transmitida sobretudo através de narrativas, de histórias, sugerem que actualmente as histórias têm ainda um importante papel para o desenvolvimento da compreensão histórica e ao mesmo tempo da literacia entre os cinco e os 11 anos, principalmente. Apontam seis benefícios das histórias para a História mas salientamos apenas dois deles, o primeiro pela sua relação com a aprendizagem da língua e o segundo por ser um importante aspecto pouco abordado.

- As histórias podem actuar como veículos para vocabulário histórico – introduzindo novas palavras e proporcionando às crianças um contexto para termos introduzidos através de outras actividades, tais como trabalho com fontes;.
- As histórias são um veículo para introduzirem nas crianças ideias que podem ser muito difíceis ou sensíveis quando apresentadas num contexto mais formal (Claire, 1996) (Cox e Hughes, 1998, p. 88).

Em relação ao projecto que desenvolveram no 2º ano, com alunos de níveis variados, em que utilizaram um conto cuja personagem central era Napoleão Bonaparte, apresentam uma variada gama de ‘conclusões provisórias’; mas algumas merecem-nos especial referência. O contexto histórico da história de ficção histórica é muito importante e torna-se necessário fornecer informação ao professor ou ele deve procurá-la. Alguns livros já apresentam algumas notas, o professor deve dar alguma informação sobre factos históricos, mas por vezes algumas explicações verbais são totalmente inúteis para as crianças pois não as percebem. Uma história sobre acontecimentos históricos deve ser complementada com pesquisa de outro tipo de fontes. As ilustrações devem ser tidas em conta verificando-se se não são totalmente irrealistas. As crianças foram capazes de discutir ideias pouco familiares e difíceis que de outra forma não fariam. Quando o vocabulário desconhecido é demasiado torna a história pouco apelativa e será melhor não iniciar a actividade com ela mas ser introduzida quando a criança já desenvolveu alguma pesquisa sobre o assunto. E, uma última conclusão refere que “[a]ctividades que se realizam a seguir á leitura e exploração do texto, proporcionam muitas oportunidades para as crianças desenvolverem o ouvir, falar, ler e escrever” (Cox e Hughes, 1998, p. 95). O quadro que apresentam com actividades, relações com a língua e a história, é curioso, mas não apresenta actividades que não tenham sido sugeridas noutro local, inclusive na exploração das três narrativas, excepto o analisarem-se dois contos que se localizem na mesma época em que pode haver várias comparações a fazer. No caso da História, por exemplo, podem comparar-se as interpretações que se fazem, e na língua, o tema, o contexto, as personagens, o enredo, os acontecimentos e as ilustrações. Referimos este exemplo também para evidenciarmos que aspectos que se consideram do âmbito da língua, na nossa perspectiva podem ser explorados para o desenvolvimento da compreensão histórica, como é o caso de vários dos aspectos do exemplo apresentado. As autoras terminam com um comentário muito pragmático que aliás é mais ou menos implícito noutros capítulos:

Explorar contos históricos como um contexto para pesquisar, utilizando fontes, colocando questões históricas e adquirindo conhecimentos do passado pode ser uma maneira na qual a História (nos dois primeiros ciclos da escolaridade básica) se pode infiltrar no curriculum alocado para o inglês (leia-se língua materna) e a literacia.” (Cox & Hughes, 1998, p. 100-101).

Hoodless (1998) também desenvolveu investigação com crianças do *key stage 1* e 2⁶ usando histórias e uma das conclusões relaciona-se com o facto de a forma como colocava as questões proporcionar diferentes respostas, sendo portanto necessário o professor fazer uma cuidadosa preparação da exploração das histórias e ainda o dever usar-se trabalho cooperativo nessa exploração. É uma realidade que os professores não estão despertos para explorar as histórias em todas as possíveis dimensões. Muitos professores dos cursos de Complemento de Formação Pedagógica e Científica, no Instituto de Estudos da Criança, nos têm salientado esse

⁶ O key stage 1 inclui em alguns caso o último ano de jardim de infância, mas sobretudo o 1, 2º e 3º anos de escolaridade básica. O 4º ano já é incluído no key stage 2.

facto. Também em Inglaterra, Hoodless verificou que o potencial das histórias “necessita de ser completamente explorado na sala de aula, encorajando as crianças a pensar cuidadosamente acerca do que aconteceu na história. Os professores necessitam de focar a discussão na dimensão temporal das histórias, visto não ser uma característica que as crianças refiram naturalmente” (p. 110-111) Chama a atenção para o facto de a discussão do tempo só ter sido iniciada depois dela ter colocado questões intencionalmente acerca disso.

A mesma autora, em artigo de 2002, relata investigações em que também usa histórias para compreender o desenvolvimento da compreensão do tempo histórico mas apresenta os resultados de uma forma muito pormenorizada, sendo alguns também relacionados com a língua, como os que são sobre o uso de vocabulário relativo a tempo, elipses, analepses e prolepses, mas não cabe agora uma análise muito detalhada. Queremos salientar apenas duas das conclusões: todo o tipo de narrativas podem ser usadas para explorar a compreensão histórica e não apenas contos históricos; a grande utilidade de se realizarem estudos longitudinais utilizando histórias. Nós acrescentamos, que mais úteis ainda seriam se houvesse uma colaboração entre investigadores de Português e História.

Husbands (1996) apresenta diversificada informação, sobre as relações entre aprendizagem da língua e aprendizagem de História, sendo em alguns casos explícitas e em outros implícitas mas claras. Na explicação do processo histórico aparece o lugar que o questionar assume como frisámos repetidamente. Assim, salienta que os vestígios se tornam evidências graças ao acto de os questionar, o que depende da experiência de quem questiona. Apresenta um modelo com três tipos de questões para desenvolver vários níveis de pensamento acerca das evidências: para promover mais informação (relembrar, sugerir implicações), para promover compreensão, podendo ser convergentes (para estabelecer conexões, ou fazer inferências interpretações) ou divergentes (para avaliar, criar) (p. 24-25)

Esta autora tem uma posição crítica sobre o uso das histórias. Embora defenda o seu uso considera-as “um meio para um fim; para o desenvolver da compreensão histórica. Não são um fim por elas próprias, o fim é o gerar compreensão do passado, e isso reverte no desenvolvimento do pensamento de quem aprende.” (Husbands, 1996, p. 51). Elas servem para humanizar o passado, para apresentar a complexidade de forma inteligível pelas crianças. Não interessam muito à aprendizagem de História, provavelmente nem da língua, se os leitores ou ouvintes forem passivos. Eles têm que ir para além da história, têm que colocar questões para examinar a sua consistência, para fazer várias interpretações, para verificar a autenticidade das personagens, do tempo e do espaço. Tem que envolver uma dúvida construtiva sobre a natureza das histórias. É necessário explorar as ideais de causalidade, continuidade e mudança do pensamento histórico complexo.

Husbands apresenta, principalmente com base em dois autores, o desenvolvimento da compreensão da causalidade num quadro que de seguida apresentamos (Quadro nº 2, na página seguinte).

Como anteriormente se referiu, da corrente norte americana apresentam-se sobretudo alguns apontamentos de uma visão crítica que de alguma forma complementa a posição apresentada em Freitas e Solé (2003) em que se salientou a importância da forma narrativa para o desenvolvimento da compreensão histórica pelas crianças pelo seu carácter motivador (Levstik & Papas, 1987) e pelo envolvimento emocional e moral (Freeman & Levstik, 1988)

Já em 1993 Carol Seefeldt se insurgia quanto ao facto de se procurar substituir o currículo designado por *alargamento de horizontes*, das escolas para crianças com menos de sete-oito anos, por uma abordagem em que o estudo de História era baseado em histórias e mitos. Depois de analisar várias dimensões do pensamento histórico e como as crianças pequenas podem desenvolver as bases para no futuro as desenvolverem e apresentar um conjunto de sugestões de experiências, estruturadas

a partir de conceitos chave para se abordar a aprendizagem do passado com crianças pequenas conclui frisando que:

Quadro nº 2 - Desenvolvimento cognitivo e da linguagem em História: O exemplo da compreensão da causalidade.

Estádios	Descrição
♦ Estádio 1	Não há lógica na causalidade em história, as coisas simplesmente 'acontecem'; <i>the 'story' 'unfolds'</i> . A causalidade não é problemática.
♦ Estádio 2	As causas estão relacionadas umas com as outras numa sequência, um acontecimento 'tem' que acontecer por causa de uma sequência mecânica de causas.
♦ Estádio 3	As causas são como forças científicas, actuando em combinação: 'eventos' 'únicos' são causados por um aglomerado de 'factores'. Algumas causas são claramente mais importantes que outras.
♦ Estádio 4	As causas são como uma rede; embora as causas individualmente possam ser importantes ('nós nas redes'), possam ser significativas, as relações entre as causas são também importantes. As relações entre estas causas mudam através dos tempos.
♦ Estádio 5	Há uma relação entre a natureza das causas e a atribuição de valor que lhe dão os historiadores; os modelos dos historiados moldam as ideias acerca da causalidade.

(Husbands, 1996, p. 36)

Só uma cuidadosa e reflectida selecção tanto de histórias como de experiências que sirvam para alargar a compreensão das crianças quanto a conceitos de tempo, mudança, passado e continuidade da vida oferecerá às crianças o desafio intelectual necessário ao estudo da história e a uma adequada preparação para um futuro exercício de cidadania. (1993, p. 154).

Barton (1996) é outro dos autores que coloca algumas reticências quanto a um uso privilegiado de histórias por poderem contribuir para algumas omissões e distorções que verificou existirem no pensamento histórico de crianças do ensino elementar numa investigação em que as seguiu de perto durante um ano. Refere que a narrativa envolve selecção e ela pode ser mais ou menos "rigorosa". As três distorções que identificou e de alguma forma as relaciona com a forma narrativa da História foram: 1) o explicar por uma forma racional todas as mudanças ao longo do tempo; 2) a ideia de progresso linear; 3) e a simplificação da História numa narrativa de limitadas proporções (pp. 72-73). No entanto, também refere que estas limitações não são inevitáveis e muito menos irreversíveis e sugere formas de organizar o ensino de História para diminuir estas distorções. Uma das sugestões é um estudo mais sistemático "num contexto que inclua actividades autênticas, nas quais os alunos investiguem directamente questões históricas significativas" (Barton, 1996, p. 76).

Queremos frisar que a exploração de histórias deve ser muito cuidadosa assim como as actividades de investigação que se lhe devem associar. Estamos num processo de selecção de boas lendas e contos de autores, sobretudo portugueses. Para alguns já elaborámos algumas sugestões para a sua exploração. Há alguns trabalhos realizados por alunos de Cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica, em grupo no âmbito da disciplina de Estudo do Meio Social na Escola Básica, que já foram experimentados na sala de aula. Orientámos projectos que apenas contemplaram as planificações. Esperamos constituir uma lista de narrativas

de vários tipos agrupadas por dimensões da compreensão histórica e por faixas etárias.

Nos três exemplos de planificações de exploração de narrativas⁷, uma lenda (Anexo 6), um conto (Anexo 7) uma “poesia” do tipo lengalenga (Anexo 8) procuramos evidenciar como se pode associar o uso de narrativas e a pesquisa desenvolvida pelos alunos. Como seria de esperar, nesta comunicação, salientamos a relação entre a aprendizagem de História e de Português em que se aplicam algumas das sugestões que mencionámos.

Nos Estados Unidos tem sido muito utilizada a técnica da *Storypath* no contexto do Estudo do Meio Social promovida por Margit McGuire, mas não tem sido objecto de muitas investigações. Esta autora, em colaboração (Cole & McGuire, 2002) apresenta um estudo sobre a construção e entendimento das crianças acerca da família e cidadania usando como estratégia a *Storypath*. Este estudo foi realizado durante dois anos em duas turmas, uma em Seattle (E.U.A.) e a outra em Sydney (Austrália). Efectuaram experiências de aprendizagem seguindo uma filosofia construtivista dos Estudos Sociais sobre as famílias e o meio local próximo. Os professores implementaram esta unidade nas suas turmas procurando que as crianças pudessem construir o conhecimento sobre as famílias incluindo a diversidade da sua estrutura, as heranças e designações de papéis e responsabilidades. Foram realizadas experiências para desenvolver a compreensão de como viviam as suas famílias, assim como para desenvolver responsabilidades cívicas destas no meio local ou na comunidade criada e implementada por elas, de acordo com a técnica *Storypath*. As autoras apresentam uma análise das entrevistas aos estudantes, os seus exemplos de trabalho e descrevem a natureza e o grau de entendimento construído pelos estudantes em cada uma destas pesquisas. Consideram assim as autoras que esta estratégia é muito poderosa, salientando as suas potencialidades para a educação para a cidadania.

Várias outras potencialidades pedagógicas de *Storypath* são referenciadas. Uma delas prende-se com o envolvimento das crianças na construção do seu próprio conhecimento, havendo um maior empenho por parte destas no processo de aprendizagem. Baseia-se esta estratégia na crença de que os estudantes aprendem melhor quando participam activamente no seu processo de aprendizagem, e colocam o aluno e o seu esforço no centro no processo educativo. No Anexo 9 apresenta-se um quadro com uma breve descrição de uma unidade sobre museus desenvolvida segundo o modelo *Storypath*.

Considerações finais

Havendo uma grande quantidade e variedade de literatura sobre a narrativa e o ensino da História e também alguma sobre o ensino de História e de língua, a nossa selecção é certamente indicadora da nossa posição sobre o assunto. Assim, defendemos claramente o uso de narrativas na educação de infância e no ensino básico – 1º ciclo, mas advogamos:

- uma selecção muito criteriosa das narrativas a explorar;
- actividades anteriores ou subsequentes em que se utilizem outras estratégias, no caso da história que envolvam pesquisa noutro tipo de fontes;

⁷ Moutinho, A. V. (2003) (Sel). O Pátio da Morte. In *Lendas tradicionais de Portugal* (pp. 281). Lisboa: Diário de Notícias.

Soares, L. D. (1997). *A Casamento da Gata*. Lisboa: Terramar

Losa, I. (1989). Bisavô e Bisavô In I. Losa, *O Rei Rique e outras Histórias* (pp. 21-24). Porto: Porto Editora.

- a preparação dos professores para o seu adequado uso, que pressupõem uma preparação para desenvolver a compreensão histórica no nosso caso;
- a realização de estudos pluridisciplinares quer a um nível teórico quer de acompanhamento de implementação de projectos de investigação-acção nas escolas;
- que com uma mesma narrativa se podem estabelecer relações com outras áreas, por vezes elas quase se impõem, mas defendemos que é importante que especialistas nessas áreas devam também fornecer uma orientação mais rigorosa;
- a necessidade de se clarificar o uso da narrativa e da história narrativa⁸;
- a grande utilidade de se desenvolverem estudos longitudinais em que se fizesse uso da narrativas embora associada a outras estratégias;
- o uso criterioso da narrativa para o tratamento de assuntos controversos ou sensíveis, para a educação multicultural e para uma educação para a cidadania numa perspectiva multidimensional: pessoal, social, temporal e espacial.

Quanto às relações que se podem estabelecer entre o ensino de História e de Português elas não se confinam ao uso da narrativa. Quer o uso de objectos e gravuras quer a história oral têm enormes potencialidades para o desenvolvimento de várias modalidades de expressão oral e escrita. Queremos ainda salientar que através dessas estratégias se proporciona o trabalho cooperativo que, por sua vez promove de maneira muito evidente a oralidade, e também, em muitos aspectos proporcionam actividades muito sugestivas e motivadoras de escrita, concretamente associadas ao uso de TIC.

Referências Bibliográficas

- Barton, K. C. (1996). Narrative Simplifications in Elementary Students' Historical Thinking. In J. Brophy (Ed.) *Advances in Research on Teaching, Volume 6* (pp. 51-83). Greenwich: JAI Pres Inc.
- Bicknell, G. (1998). Peel Appeal Talking about the Locality with Nursery and Reception Children. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp. 8-19). London: Routledge.
- Durbin, G., Morris, S. & Wilkinson, S (1996). Learning from Objects: A Teacher's Guide. London: English Heritage.
- Cole, B & McGuire, M. (2002). *Young Children's Construction of Understanding about Families and Citizenship Using Storypath*. Paper presented at 2002 Conference of the College and University Assembly . Phoenix, November 20-22, 2002.
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*. London: Routledge.
- Cooper (1998). Writing about History in the Early Years. . In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp. 157-178). London: Routledge.
- Cox , K & Hughes, P. (1998). History and Children's Fiction. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp. 87-102). London: Routledge.
- Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro.

⁸ Assunto complexo que tencionamos abordar em ensaio com esse foco pois a história narrativa actualmente não se pode apenas associar a história factual, a história.

- Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino: Uma Abordagem Alternativa ao Ensino e ao Currículo na Escolaridade Básica*. Lisboa: D. Quixote.
- Freeman, E. B. & Levstik, L. (1988). Recreating the Past: Historical Fiction in the Social Studies. *The Elementary Journal*, 88(4), 329-337.
- Freitas, L. V. (2003). Aprendizagem Cooperativa: Teoria e Prática. Porto: Asa.
- Freitas, M. L. A. V. (2003). O Uso da Narrativa nos Estudos Sociais. *Actas do VII Congresso Galaico-Portugues*, La Coruna, 24-26 de Setembro de 2003.
- Fry, P. G., Philips, K., Lobauch, G. & Madole (1996). Halliday's Functions of Language: A Framework to Integrate Elementary-Level Social Studies and Language Arts. *The Social Studies*, 87(2), 78-80.
- Harnett, P. (1998). Children Working with Pictures. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp.69-86). London: Routledge.
- Hawkes, A. (1996). Objects or Pictures in the Infant Classroom? *Teaching History*, 85, pp. 30-35.
- Hoodless, P. (2002). An Investigation into Children's Developing Awareness of Time and Chronology in Story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200.
- Hoodless, P. (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links*. London: Routledge.
- Hoodless, P (1998a). Children's Awareness of Time in Story and Historical Fiction. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp.103-115). London: Routledge.
- Hoodless, P (1998b). Introduction: Exploring the Links between History and English. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp. 1-7). London: Routledge.
- Husbands, C. (1996). *What is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning about the Past*. Buckingham: Open University Press.
- Levstik, L. S. & Pappas, C. C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 1-15.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com Crianças Pequenas ou o Fio da História*. Porto: Porto Editora.
- McGuire, M. (1997). *Storypath Foundations: An Innovative Approach to Teaching Social Studies*. Chicago, IL: Everyday Learning Corporation.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (Ed.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: ME/DEB.
- Nulty, P.(1998). Talking about Artefacts at Key Stage 1. In P. Hoodless(Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp. 20-34). London: Routledge.
- Redfern, A. (1998). Voices of the Past: Oral History and English in the Primary Curriculum. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp. 52-68). London: Routledge.
- Roldão, M. do C. (1995). *Estudo do Meio no 1º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Sampson, J, Gurgeon, L. & Yiannaki, E. (1998). Learning the Language of History: Teaching Subject-specific Language and Concepts. In P. Hoodless (Ed.), *History and English in Primary School: Exploring the Links* (pp. 143-156). London: Routledge.

Duas abordagens à linguagem no ensino da história

<i>A linguagem como um sistema de etiquetagem</i> As palavras correspondem a objectos e acontecimentos no passado	<i>O que a linguagem diz acerca do passado e da história</i>	<i>A linguagem como um sistema de interpretação</i> As palavras modelam o pensamento e discurso acerca do passado: não podemos experienciar o passado a não ser pelas palavras que escolhemos para o descrever
A linguagem é um modo de comunicar informação factual acerca do passado que o aluno pode então interpretar	<i>O que a linguagem diz acerca da comunicação acerca do passado</i>	A linguagem é descompactada por diferentes alunos em diferentes maneiras para fins diferentes. Os alunos necessitam explorar, sugerindo e pensando através de palavras.
Linguagem clara numa exposição clara pelo professor é essencial para que os significados sejam claros	<i>Qual é o papel da linguagem na aprendizagem?</i>	A linguagem proporciona a oportunidade para interpretar e examinar ideias.
As palavras têm um significado fixo que pode ser explicado por definições	<i>Que assunções podemos fazer acerca do significado das palavras?</i>	Os significados variam de aluno para aluno e de contexto para contexto. As definições adquirem significado apenas em contextos específicos.

(Husbands, 1996, p. 41)

ANEXO Nº 2**Proposta de aprendizagem da língua Portuguesa na disciplina de História no CNEB-CE**

Contexto	Propostas que se relacionam directamente com aprendizagem da língua portuguesa
♦ Tratamento de Informação/Utilização de Fontes	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvendo concretamente o descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, confirmar. - Interpretação de fontes diversas em torno dos conceitos essenciais para a compreensão social e histórica. (p.92)
♦ Compreensão histórica experiências de aprendizagem - temporalidade	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de diários (individual/colectivamente) - Pesquisa sobre o passado de uma instituição local (...), recorrendo a fontes orais e documentais para a reconstrução do passado da instituição. - realização de jogos de ordenação de partes desconstruídas de uma história, escrita ou desenhada.

	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração e registo de vocabulário específico. (p. 93) <p>Nota - No 2º ciclo sugere-se a construção de pequenas biografias e narrativas que também achamos adequado para o 1º ciclo.</p>
♦Compreensão histórica experiências de aprendizagem - espacialidade	<ul style="list-style-type: none"> - Descrição e reconstituição de itinerários. - Exploração e registo de vocabulário específico. (p. 94)
Compreensão histórica -contextualização	<ul style="list-style-type: none"> - Visita a locais ligados ao passado local e recolha de elementos. - Participação na elaboração de regras. - Diálogo, dramatização, etc. sobre atitudes e maneiras adequadas a contextos diversificados a partir de fontes de informação diversas incluindo os media. (p. 95)
♦Comunicação em História - experiências de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de diferentes formas de comunicação escrita simples em que se ordene e descreva acontecimentos de história local ou nacional, fazendo o uso correcto da expressão escrita. - Desenvolvimento da comunicação oral, envolvendo os alunos na descrição e narração e em pequenos debates conduzidos sobre acontecimentos da história local ou nacional em que seja valorizada a expressão oral (p. 104)

ANEXO Nº 3

Proposta de aprendizagem da língua Portuguesa na disciplina de Geografia no CNEB-CE

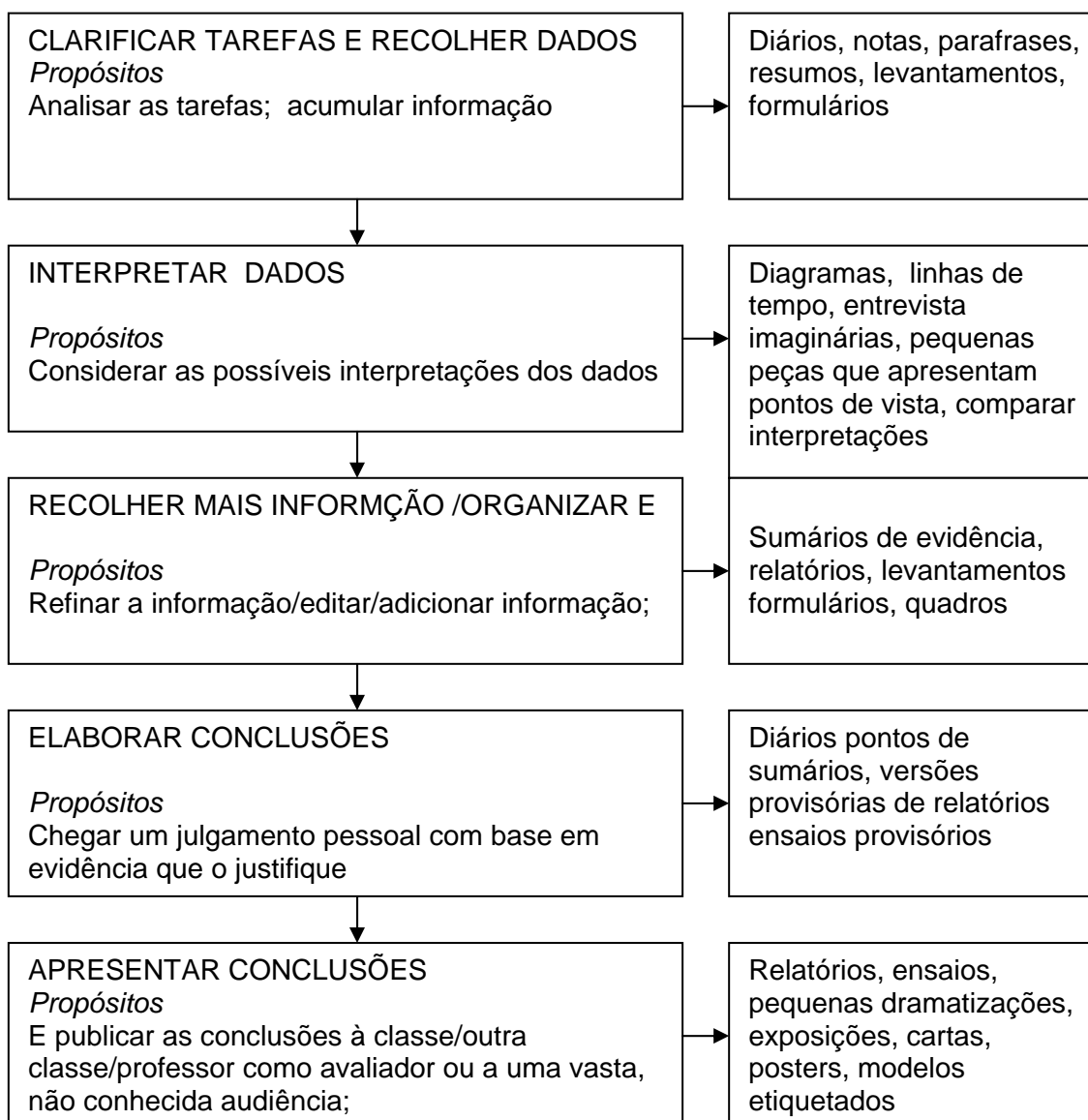
Contexto	Propostas que se relacionam directamente com aprendizagem da língua portuguesa
♦Competências específicas no final do ciclo – A localização	<ul style="list-style-type: none"> - Ler mapas utilizando a legenda ... - Descrever a localização relativa dos elementos naturais e humanos da paisagem, utilizando a posição do observador como elemento de referência
♦Competências específicas no final do ciclo – O conhecimento dos lugares e regiões	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o vocabulário geográfico em descrições escritas e orais de lugares e regiões. - Formular questões geográficas simples ... para conhecer e compreender o lugar onde vive. - Recolher informação sobre o território português, europeu e mundial, utilizando programas de televisão, filmes vídeo, CD-ROM, Internet, enciclopédias, livros e fotografias. -Utilizar formas variadas de comunicação escrita, oral e gráfica (ex. textos, desenhos, colagens, maquetas simples e mapas) para apresentar informação geográfica recolhida.
♦Competências específicas no final do ciclo – O dinamismo das inter-relações entre espaços	<ul style="list-style-type: none"> - Entender como as pessoas podem actuar face às características físicas do território, utilizando histórias reais ou inventadas, relatos orais de viagens, apoiados por fotografias ou filmes, entrevistas com familiares e ou elementos da comunidade. - Entender o modo como os movimentos de pessoas, bens, serviços e ideias entre diferentes territórios têm implicações importantes para as áreas da partida e de chegada, realizando entrevistas e ou conversando sobre histórias, filmes e fotografias.

**Oportunidades para desenvolver Os elementos chaves do processo de
compreensão histórica através da análise de gravuras**

Elementos chave	Actividades
Cronologia	Organizar uma série de gravuras numa sequência para contar a história de um evento. Organizar numa linha de tempo e discutir por que razões foram organizadas como forma.
Quantidade e profundidade do conhecimento e compreensão Histórica	Utilizar gravuras para falar sobre formas como se vivia no passado. Identificar semelhanças e diferenças entre passado e presente. Identificar as principais características da gravura, dividindo-as em partes e dando-lhe nomes. Identificar-se com as pessoas da gravura. Contar a história do que se está a passar na gravura. Discutir os sentimentos das pessoas e o que estão a fazer. Entrevistar as pessoas da gravura, assumindo uns os papéis de entrevistador e outros das personagens da gravura.
Interpretação histórica	Em que evidencias basearam os artistas as suas ilustrações? Comparar diferentes gravuras da mesma cena e identificar diferenças e semelhanças e procurar justificações. Discutir em que medida as ilustrações dos artistas são representações acuradas da vida no passado. Encontrar um título para a gravura e comparar os diferentes títulos das crianças.
Pesquisa histórica	Relacionar informação a partir de gravuras com informação de outras fontes. Encorajar as crianças a familiarizar-se com uma grande variedade de tipos de gravuras, desde géneros de pintura a ilustrações de livros, a anúncios e cartazes a colagens, etc. Discutir: como foram feitas as gravuras, por quem para quem porque razão, para que, por que sobreviveram, como chegaram ao nosso conhecimento? Completar a figura com algo que achem que falta. Pode também ser apresentada a figura com algumas partes retiradas e as crianças tentam descobrir o que estaria lá. Pode-se ainda colocar elementos que não são da mesma época para as crianças descobrirem e justificarem a exclusão.
Organização e comunicação	Seleccionar e agrupar figuras para ajudar a organizar a informação histórica de formas diferentes. Utilizar figuras para proporcionar exemplos que ajudem as crianças a ir ficando familiarizadas com conceitos históricos abstractos. Utilizar gravuras para que comuniquem de diferentes formas a sua compreensão histórica: desenhar, pintar, modelar, fazer colagens, fotografar, conversar, escrever, fazendo role-playing ou mímica.

(Adaptado, com acrescentos, de Harnett, 1998, p. 85)

O processo de escrita e o processo da história
(Adaptado de NSW departamento de educação, Austrália, 1987)



Grelha de Análise da Lenda Tradicional Portuguesa *O Pátio da Morte*.⁹

Extractos-...	Actividades do professor (no singular) e Alunos (no plural)	O que se procura desenvolver	Actividades complementares
Introdução	Distribuição da lenda pelos alunos que a lêem em pares. Em voz alta o professor lê a lenda. Identificam palavras que não conhecem e vão ao dicionário procurar o significado.	Consultar o dicionário	
Possivelmente terão a paciência de procurar na Rua da Bandeira... protagonistas desta lenda...	Que sugestões dá o narrador para uma melhor compreensão da lenda? Onde se passa a lenda? Como se chamava o pátio onde o drama aconteceu? Porquê? Os alunos inferem a relação entre os acontecimentos e o nome deste local. Quem será o protagonista que se encontra no Museu Municipal? Os alunos em pares procuram no texto resposta às questões, dialogam entre si e apresentam hipóteses argumentando-as.	Localizar espacialmente. Relacionar, deduzir e inferir. Dialogar, discutir e argumentar.	Pesquisam na Internet e em livros o porquê desta rua ter este nome (Rua da Bandeira). Observam uma planta da cidade onde localizarão todos os espaços identificados na lenda.
No Pátio da morte esteve... que namorava com ambos.	O que é que esteve durante anos no Pátio da Morte? Se já não está agora lá, onde está? O que tinha de especial esta estátua, como era, o que representava? Qual a causa da morte do jovem? Quem o assassinou, e porquê? O que acham do comportamento da jovem? Concordas com o tipo de justiça praticado? Se isto vos acontecesse como agiriam?	Inferir a causa e efeito dos acontecimentos. Debater ideias sobre a justiça e soluções possíveis.	
Todos os dias, à meia-noite ...pancada que o derrubava.	Quando, com que frequência e o que acontecia de estranho à estátua? O que acontecia se alguém entrasse no pátio da morte? Vocês eram capazes de lá entrar também? Já vos aconteceu terem medo de entrar em algum local? Porquê? Relatam experiências vivenciadas por eles onde tivessem sentido medo.	Localizar no texto resposta às perguntas. Desenvolver o debate, a discussão, a argumentação e contra-argumentação.	
Ah, mas um dia o pátio...	Como se quebrou o encantamento? Quem provavelmente terá benzido a	Colocar	Procuram posteriormente

⁹ Esta lenda pode ser explorada por um 4º ano, integrada numa unidade sobre o estudo do concelho de Viana do Castelo.

para o Museu Municipal de Viana do Castelo	estátua? O que terá usado? O que aconteceu depois à estátua? Para onde foi levada, porquê? Que mais existirá no Museu?	hipóteses e argumentar	na Internet obter dados sobre o Museu de Viana do Castelo
Actividades de conclusão/avaliação	Elaboram em grupos de quatro um cartaz com palavras, verbos (tempos verbais) e expressões temporais. Recontam a lenda por sequências, um aluno começa a contar, depois outro continua, passando a outro até terminar. Tentam imaginar a estátua do jovem que se encontra no Museu de Viana do Castelo e descrevem-na.	Identificar e listar palavras e expressões temporais. Desenvolver a imaginação e criatividade	Visitam o museu e outros locais da cidade de Viana do Castelo abaixo referidos
Segunda parte da lenda Agora, vá o leitor à Igreja de S. Domingos... ceda do Mosteiro que fundara.	Que sugere agora o narrador da lenda? De quem é o túmulo aí existente? Quem foi Frei Bartolomeu dos Mártires? E quem foi Frei Luís de Sousa? Que significa a frase: Foi um monumento do nosso idioma? Que obra escreveu? O que é uma biografia? Porque é que este texto é uma lenda? O que fez Frei Bartolomeu dos Mártires de notável nesta localidade de Viana da Foz-do-Lima. Actualmente como se chama esta localidade? Quando e porquê mudou de nome? Em que outra localidade teve um papel importante?. Quem reinava no nosso país à data? Em que século ocorreu a história?	Identificar géneros literários. Reconhecer a importância de um escritor do século XVI. Identificar e localizar no tempo acontecimentos históricos.	Pesquisam na Internet e em livros. Relacionam com conteúdos da História de Portugal já abordados Aprofundam, conhecimentos pesquisando Realizam linha de tempo
De quando em quando saía a visitar o bairro piscatório... ofereceu-se para quando fosse preciso.	Com que frequência o Frei visitava o bairro piscatório? O que é um bairro? Que actividade exerciam na sua maioria os seus habitantes? O que aconteceu num desses lares? Como se sentiam os seus moradores? Já vos aconteceu uma situação semelhante em que tenham ficado desiludidos, desencantados com alguém ou com Deus?	Classificar diferentes tipos de palavras. Debater ideias	

<p>E, passados tempos, um dia de medonha tempestade... Correram a agradecer ao frade, que nem lhes quis aparecer ...</p>	<p>O que fez o Frei Bartolomeu dos Mártires? O que aconteceu entretanto que fez com que a rapariga procurasse o Frei? Por que recuperou a fé? Que recomendou o Frei? O que aconteceu entretanto? Como chamam os católicos a este tipo de acontecimentos? Para além de se terem salvo que outro milagre se deu? Como classificam o comportamento do Frei? Que nome dariam a uma pessoa como Frei Bartolomeu dos Mártires. Que outros santos portugueses conhecem?</p>	<p>Relacionar causa e efeito-níveis de causalidade.</p> <p>Compreender o contexto.</p> <p>Inferir e argumentar.</p> <p>Aplicar conhecimentos.</p>	
<p>Actividades de conclusão/avaliação</p>	<p>Em grupo procuram indicar palavras e expressões temporais. A primeira lenda ocorreu na mesma época que a segunda? Procuram referências temporais para justificar a resposta. Constróem linha de tempo.</p> <p>Quais os locais onde se desenrolam as lendas. Em grupos assinalam no mapa da cidade e num de Portugal os locais indicados na lenda.</p> <p>Após pesquisa autónoma sobre Viana do Castelo, a turma com a colaboração do professor realizam um guião para uma visita de estudo à cidade de Viana, aos locais assinalados na lenda (Rua da Bandeira, Pátio da Morte, Igreja de S. Domingos, Bairro dos Pescadores -Ribeira, porto de mar).</p> <p>Como é que as diferentes pessoas teriam contado na altura cada uma das “histórias”? Sugerem diferentes pessoas: rapariga, o jovem que matou o outro, um morador da Rua da Bandeira; Frei Bartolomeu dos Mártires, o pescador, a filha do pescador, um dos companheiros do pescador. Contam assumindo esse ponto de vista. Discutem em grande grupo esses relatos.</p> <p>Cada um escreve frase que sintetize a sua reflexão sobre as lendas e ilustram com um desenho. Reflectem sobre a forma como trabalharam.</p>	<p>Pesquisar de forma autónoma.</p> <p>Localizar no tempo eventos</p> <p>Localizar num mapa.</p> <p>Compreender diferentes pontos de vista</p> <p>Desenvolver a imaginação, a expressão oral e escrita.</p> <p>Sintetizar ideias.</p> <p>Avaliar o seu trabalho e empenho nas tarefas realizadas.</p>	<p>Traçar num mapa da Portugal o itinerário realizado por Frei Bartolomeu dos Mártires</p>

ANEXO Nº 7

Grelha de análise do conto o Bisavô e Bisavô de Ilse Losa, ilustrado por Júlio de Resende da obra *O Rei Rique e outras histórias*, da Porto Editora¹⁰.

Extractos-...	Actividades do professor e Alunos	O que se procura desenvolver	Actividades complementares
<p>Introdução ao conto</p> <p>A mãe estava a arrumar as gavetas da secretária</p> <p>- Ah – disse Arturinho pensativo metendo o polegar entre os dentes. – Ah...</p>	<p>Depois de se terem trabalhado os diferentes graus de parentesco, e do professor ter mostrado diferentes árvores genealógicas distribui o conto, que será lido em pares.</p> <p>Começa por perguntar de que trata o conto. O que é que a mãe encontrou? E aonde? Que graus de parentesco estão aqui citados? O bisavô de Arturinho que grau de parentesco tem em relação à mãe e esta o que é para ele? Que reacção teve Arturinho quando observou a fotografia e a mãe lhe disse que era o seu bisavô? Porquê?. Que descrição é feita do bisavô. Explica o significado da frase: “E sorria como algumas locutoras de televisão.” Já vos aconteceu de encontrarem em gavetas ou verem álbuns de fotografia com parentes vossos e ficarem admirados com o que viram? Espontaneamente os alunos falam das suas experiências. Debatem ideias, trocam experiências.</p>	<p>Interpretar o texto.</p> <p>Relacionar conhecimentos e aplicar a novas situações.</p> <p>Compreender graus de parentesco.</p> <p>Expressar oralmente e de descrever situações passadas.</p>	<p>Pesquisam sobre a família</p> <p>Analizam vários tipos de documentos</p>
<p>Foi para o seu quarto. (...)</p> <p>«Não tenho nada a ver com o teu bisneto».</p>	<p>Quando foi para o quarto o que foi fazer Arturinho? Que ideia passou pela cabeça de Arturinho? Com que intenção? Como se achou quando se observou no espelho? Indiquem adjectivos que o caracterizem. Se tivessem que se caracterizar a vocês próprios o que diriam. Daqui a setenta anos quem possivelmente estará nesta situação? Por que quererá ele que o seu bisneto se chame Artur-Arturinho? Algum de vocês tem o nome do vosso avô ou bisavô?</p>	<p>Descrever a sua imagem.</p> <p>Compreender tempos paralelos.</p> <p>Desenvolver a imaginação.</p> <p>Compreender a evolução do tempo (passado, presente, futuro).</p>	<p>Pesquisam sobre nomes de família</p>

¹⁰ Este conto que será trabalhado por uma turma do 3.º ano, integra-se na unidade “À descoberta dos outros e das instituições”, na 1ª sub-unidade, “Os membros da sua família” e na 2ª sub-unidade, “O passado familiar mais longínquo”

<p>Entrou o pai: - Que conversas são estas, Arturinho? ... E – clique! disparou.</p>	<p>Com quem conversava Arturinho quando o pai entrou? Será que o Arturinho compreendeu bem os graus de parentesco? E vocês? Se em vez de ser um bisavô fosse um avô, como se chamava o filho da sua filha? Quantos bisavôs terá tido o Artur? E avôs? Como se vestiam no passado. Vêem fotografias antigas e comentam-nas. O que pediu ao pai Arturinho? Com que intenção? Porque ficou admirado o pai com a posição dele?</p>	<p>Reconhecer os graus de parentesco. Situar os diferentes parentes em diferentes épocas, tempos. Caracterizar diferentes épocas através do vestuário e objectos Desenvolver a oralidade</p>	<p>Pesquisam sobre aspectos do passado quotidiano, em especial o da família</p>
<p>Quando, depois duma meia hora... Em seguida pediu à mãe para guardar o retrato na gaveta da secretária.</p>	<p>Quando recebe a fotografia como se descreve a ele próprio? Que comentário coloca na fotografia. Com que intenção? Em seguida o que pede à mãe? Quando tempo terá passado desde o início do conto até ao fim?</p>	<p>Situar as respostas no texto.</p> <p>Comentar as situações relatadas no conto.</p> <p>Compreender a relação causal entre os acontecimentos.</p>	<p>Tiram fotografia pedem a um colega que a analise e comente, como se a tivessem encontrado setenta anos depois. Pesquisam em várias fontes sobre a vida quotidiana (vestuário, alimentação, etc). sobre dois períodos diferentes</p>
<p>Conclusão da exploração do conto/avaliação</p>	<p>Imaginem que o bisneto de Arturinho encontrava a fotografia do bisavô Arturinho que comentários faria acerca dele. Cada aluno escreve os seus comentários e depois lêem em voz alta à turma. A mãe quando nasceu e no presente, o Arturinho no presente e Arturinho no futuro setenta anos depois e o Bisneto com a idade de Arturinho.</p>	<p>Desenvolver a expressão oral escrita.</p> <p>Construir linha de tempo.</p> <p>Pesquisar autonomamente.</p> <p>Aplicar conhecimentos de divisão do tempo (Década e século).</p>	<p>Completam esquema de árvore genealógica da família com informação que foram recolhendo Completam linha de tempo do século XX e XXI onde colocam imagens desenhadas das personagens do conto, indicando mais ou menos a posição em diferentes fases da vida.</p>

**Grelha de análise do conto: *O Casamento da Gata* de Luísa Ducla Soares,
Ilustrações de Pedro Leitão, da Editora Terramar¹¹**

Extractos-...	Actividades do professor e Alunos	O que se procura desenvolver	Observações/co mentários ¹²
Introdução ao conto	A educadora lê para o grupo de crianças, acompanhando a leitura com a projecção de gravuras ilustrativas da história (em diapositivo, Powerpoint, ou mostrando o próprio livro).	<p>Contactar com o código escrito.</p> <p>Facilitar a emergência da linguagem escrita e da literacia.</p> <p>Observar, analisar e interpretar os desenhos que narram também a história</p>	Permite trabalhar competências transversais através das diferentes áreas: Língua, Conhecimento do Mundo ou Estudo do Meio; Expressão plástica; Expressão dramática.
Diz o Gato para a Dona Gatinha: (...) Aqui está o padre, sigam viagem.	Depois da leitura e visualização da história a educadora ou professora interroga os alunos. Que tipo de família está aqui representada? Que decidem fazer? Porquê? A noiva para casar tem que ter o quê? Quem é o noivo? Concordam com esta escolha? Porquê? Debatem, argumentam entre eles. Que mais falta? Quem são os padrinhos? Como reagem os pais da noiva? Vêem a imagem. Inferem sobre o comportamento dos lobos. Mas não há festa sem banquete, quem se oferece para cozinheira? Achem que é acertada? Observam novamente a imagem e tiram as suas conclusões. A noiva o que leva vestido? Quem o fez? E a música e a dança? Quem irá tocar e dançar? Concordam com esta escolha? Discutem entre si, apresentam as suas opiniões argumentando-as. Mas não há casamento na igreja sem o quê?	<p>Compreender e interpretar o texto.</p> <p>Analisar gravuras.</p> <p>Deduzir comportamentos e atitudes através da análise da gravuras.</p> <p>Justificar e argumentar.</p> <p>Desenvolver a criatividade e imaginação</p>	Este conto pela sua estrutura em versos com rima permite a aprendizagem da língua e de conteúdos do estudo do meio de forma lúdica e atractiva para as crianças pequenas, assim como promover a competência metalinguística (compreensão do funcionamento da língua).
Vai o cortejo pelos	Que horas seriam quando começa o cortejo?	Analisar os acontecimentos	

¹¹ Para crianças pequenas, Jardim de Infância – 1º ano de escolaridade

¹² Nesta grelha as actividades complementares concentram-se na 3ª parte em que organizamos a análise, na conclusão/avaliação.

campos fora, (...) Os gatos gostam de andar ao léu.	Mas entretanto o que acontece? Quem pretende comer a mosca? E o coelho? O que acontece aos outros bichos? Será que se realizou o casamento? O que aconteceu à noiva? Para onde terá ela fugido? Porquê? O que é que encontrou no telhado? Que desfecho dão à história? Se tivessem que continuar esta história o que acrescentariam.	e tirar ilações. Imaginar novos acontecimentos para esta história.	Exploração da criatividade.
Gravuras da 1 à 11	a) Recontam a história em pares através de cada uma das gravuras. b) Em pares colocam por ordem as gravuras justificando. c) Realizam em grupo desenhos de parte da história que depois colocam por ordem.	Recontar a história por sequências. Sequencializar as gravuras da história. Representar parte da história em desenho e colocá-los por ordem.	
Conclusão do conto/avaliação	a) Trazem de casa fotografias do casamento dos pais e identificam os familiares (graus de parentesco, padrinhos ...). Tentam contar a história do casamento dos pais, ou se já foram a um casamento descreverem o que viram. b) Dramatização da história depois de terem trazido de casa vestuário adequado para o casamento. Distribuem entre si os papéis (noiva, noivo, pais da noiva, padre, menino das alianças, padrinhos, convidados, fotógrafo, cozinheiro, costureira, etc). c) Exposição dos trabalhos realizados e fotografias da dramatização.	Pesquisar autonomamente. Contar acontecimentos vivenciados. Recontar histórias passadas num tempo não muito longínquo. Desenvolver a autonomia e responsabilidade Dramatizar Avaliar	Expressão oral e corporal. Trabalho cooperativo.

Planificação de uma Unidade sobre Museus Seguindo a Técnica de *Storypath*

PASSOS	QUESTÕES GERADORAS	EXEMPLOS DE ACTIVIDADES
1. Criar o contexto do Museu	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Como é trabalhar através de Storypath? ♦ O que é um museu? ♦ Por que são importantes os museus? ♦ Como pode ser atractivo? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrição da metodologia pelo professor. ▪ Brainstorming ▪ Pesquisa para conhecer tipos de museus ▪ Criar tipos de museus
2. Criar o local onde a história se irá desenvolver	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Qual o melhor local para montar o museu? ♦ Quantos andares terá? ♦ Como mostraremos onde fica o museu? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brainstorming ▪ Composição colectiva ▪ Planta/mapa com localização do museu, medições, cálculos,
3. Criar as personagens : os empregados do museu	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Quem deve trabalhar no museu? ♦ Quais os trabalhos que se têm de fazer? ♦ O que é preciso de saber para trabalhar no museu? ♦ Qual a formação que devem ter? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão/Brainstorming ▪ Pesquisa ▪ Elaboração dos currículos ▪ Construção de figuras identificativas das personagens ▪ Apresentação de todas as pessoas que vão trabalhar no museu
4. Construção do contexto : organização	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Sobre o que é que vai ser o museu? ♦ Qual vai ser a sua missão? ♦ Como vamos transmitir essa finalidade ao público? ♦ Como vamos organizar as nossas exposições? ♦ Que exposição/ões vamos apresentar? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão/Brainstorming ▪ Pesquisa /leitura ▪ Composição colectiva
5. Construção do contexto : criar a exposição	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Como iremos aprender como montar exposições? ♦ Como encontraremos informação sobre ♦ Como mostraremos onde fica o museu? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa ▪ Entrevista a técnico de museus ▪ Trabalho em grupos: pesquisa, construção de materiais a expor, pedidos de empréstimo para exposições temporárias ▪ Organização da exposição
6. Incidente crítico carta de pessoa a discordar sobre algo que estão a fazer.	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Como deve o pessoal do museu responder? ♦ Estarão a ter uma posição correcta? ♦ Quem poderá ajudá-los a suportar a posição a assumir? ♦ Como esclarecer o público sobre a situação? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa ▪ Debate ▪ Procura de apoio externo/aconselhamento ▪ Organização da exposição
7. Episódio final : Abertura do museu	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Como iremos preparar a inauguração? ♦ Quem irá ser convidado? ♦ Quem irá fazer discursos? ♦ Como esclarecer o público sobre a situação? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escrever convites ▪ Escrever discurso de abertura ▪ Planear a cerimónia/escrever as orientações ▪ Como dirigir a cerimónia

(Adaptada de materiais apresentados em oficinas por Margit E. McGuire)

